

La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions

Louis-Philippe Boucher

Volume 20, numéro 3, 1994

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031742ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031742ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Boucher, L.-P. (1994). La pertinence de la recherche en éducation : état de la situation et propositions. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 563–577.
<https://doi.org/10.7202/031742ar>

La pertinence de la recherche en éducation: état de la situation et propositions

Louis-Philippe Boucher
Professeur

Université du Québec à Chicoutimi

La recherche en éducation n'a pas, selon certains écrits (Kaestle, 1993; Atkinson et Jackson, 1992), une très bonne réputation. Sa pertinence est, entre autres, remise en question (Goodson, 1993; Van der Maren, 1985). Questionner la pertinence de la recherche en éducation, c'est en quelque sorte se demander si elle contribue à interroger les pratiques éducatives, à bien cerner les problèmes que rencontre le monde de l'éducation et à fournir des réponses appropriées à ces problèmes. Si des chercheurs et des praticiens examinent la pertinence de la recherche en éducation, c'est sans doute qu'ils trouvent insuffisante sa contribution à l'amélioration de la formation des jeunes et du système d'éducation.

Si la recherche en éducation n'a pas les retombées que l'on souhaiterait, on peut se demander pourquoi. Cinq éléments de réponse peuvent être avancés: 1) les résultats de la recherche ne sont pas suffisamment utilisés par le milieu d'éducation (Dupuy-Walker, 1993; Trottier, 1993); 2) la recherche est souvent déconnectée de la réalité et ne répond pas aux besoins des praticiens (Dupuy-Walker, 1993; Van der Maren, 1988); 3) certains thèmes ou objets d'étude importants sont négligés (Baby, 1993; Conseil des universités, 1986; Papillon, Rousseau, Tremblay et Potvin, 1987); 4) l'absence de thèmes ou d'axes de recherche ne favorise pas la mobilisation des chercheurs autour de préoccupations majeures qui peuvent avoir des effets sur les pratiques éducatives et sur l'élaboration de politiques (Trottier, 1993); 5) la diffusion des résultats de recherche est déficiente (Dupuy-Walker, 1993; Kaestle, 1993). Chaque élément de réponse, bien que contenant sans doute une partie de l'explication, ne peut, pris isolément, expliquer le manque de pertinence de la recherche en éducation. Il serait plutôt dû à une combinaison de facteurs.

Pour comprendre pourquoi la recherche en éducation n'est pas davantage capable d'apporter des solutions adaptées, pratiques et efficaces aux problèmes concrets que vivent les intervenants en milieu éducatif et pour éventuellement être en mesure d'y apporter des correctifs, il nous apparaît important, dans un premier temps, d'examiner en quoi et pourquoi la recherche est dans l'état de développement qu'on lui connaît. Par la suite, nous croyons être mieux en mesure de proposer des

façons de faire susceptibles d'augmenter le degré de pertinence de la recherche en éducation.

L'état de développement de la recherche en éducation

Rappelons que notre intention n'est pas de faire un bilan complet et exhaustif de l'état de développement de la recherche en éducation, mais plutôt d'examiner en quoi et pourquoi elle se trouve dans l'état où elle est présentement. Pour les fins de cet examen, cinq aspects ont été retenus, à savoir les infrastructures de recherche, les ressources financières et humaines, la méthode de recherche, l'éducation en tant que discipline, la collaboration entre chercheurs et praticiens. Examinons chacun d'eux.

Les infrastructures de recherche

Le développement de la recherche en éducation est un phénomène relativement récent comparé à celui des sciences naturelles. Au Québec, ce développement s'est fait en deux étapes, soit de 1964 à 1971 et de 1971 à nos jours (Conseil des universités, 1986). La première étape se caractérise par la quasi-absence d'infrastructures de recherche et d'un personnel de recherche qualifié. Les problèmes reliés à la mise en place de nouvelles structures et à l'urgence de la situation (il fallait faire vite pour donner à tous les jeunes l'accès à l'éducation) ont eu pour effet d'augmenter considérablement les besoins de recherche. Le nouveau ministère de l'Éducation créé en 1964 a donné priorité à la recherche à l'intérieur de sa Direction de la planification. La seule institution de recherche qui exista au cours de cette période était l'Institut de recherche pédagogique (IRP), lequel a été aboli en 1971 (Baby, 1993).

La deuxième phase est caractérisée par la mise en place de structures de recherche et par la création de divers programmes de subventions à la recherche. C'est à cette époque qu'ont vu le jour le fonds FCAC (Formation de chercheurs et d'actions concertées, devenu le FCAR), les programmes de préparation des maîtres en enseignement professionnel (PPMEP), en enseignement du français (PPMF), en enseignement des mathématiques (PPMM) et le programme d'assistance à la recherche pour le primaire et le secondaire (PARES). Un certain nombre de centres de recherche ont également été mis sur pied pendant cette période, à savoir le CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation), le CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle), le GRAPO (Groupe de recherche multirégional sur les applications pédagogiques des ordinateurs), le GRES (Groupe de recherche sur l'enseignement supérieur). La seule institution vouée principalement à la recherche, l'INRS-Éducation (une section de l'Institut national de la recherche scientifique) créée au début des années 1970 a été démantelée en 1986 (Baby, 1993).

La création des facultés et des départements d'éducation au Québec dont la responsabilité première est la formation du personnel enseignant, nécessaire au système scolaire, remonte à moins de 30 ans. Rappelons, à titre d'illustration, que la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, une université pourtant plus que centenaire, a été fondée en 1965. Les départements des sciences de l'éducation dans les constituantes de l'Université du Québec n'ont vu le jour qu'en 1969. De plus, comme il y avait tellement à faire au premier cycle et qu'il a fallu absorber le personnel enseignant des écoles normales souvent non formé à la recherche, il n'est pas surprenant que le développement de la recherche et des études avancées ait mis un certain temps à prendre sa vitesse de croisière.

Le développement tardif de la recherche en éducation au Québec francophone peut s'expliquer en bonne partie par l'absence, jusqu'à un passé pas très lointain, d'infrastructures de recherche appropriées. On doit dire toutefois que la situation s'est grandement améliorée au cours des quinze dernières années.

Les ressources humaines et financières

Dans certains secteurs, le recrutement de professeurs-chercheurs qui ont complété leur doctorat en éducation a été longtemps difficile pour ne pas dire impossible, particulièrement pour les universités en région. Au cours des années soixante, compte tenu du peu de ressources professorales qualifiées et de programmes de troisième cycle en éducation, les personnes désireuses de se former à la recherche devaient aller à l'étranger, notamment aux États-Unis et en Europe. Il y a peu d'années que les universités québécoises offrent une bonne gamme de programmes de troisième cycle en éducation et qu'elles ont un personnel expérimenté qui peut assurer aux étudiants un encadrement de qualité. À l'Université du Québec, le programme de doctorat en éducation a été implanté en janvier 1987 seulement. Présentement, plus d'une centaine de professeurs-chercheurs provenant de diverses disciplines à l'intérieur du réseau sont habilités à encadrer des étudiants au doctorat. Les facultés d'éducation des grandes universités francophones au Québec ont également plusieurs chercheurs qualifiés. On peut dire que sur le plan des ressources humaines (professeurs-chercheurs), la situation s'est améliorée de façon significative au cours des 15 dernières années. En ce qui concerne les ressources financières consacrées à la recherche en éducation, la situation apparaît moins reluisante. Examinons les faits.

En 1991-1992, le Gouvernement du Québec a consacré un grand total de 37,4 millions de dollars à diverses activités visant le développement de l'éducation, soit moins de 0,5 % des budgets du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) réunis (8,8 milliards). De ces 37,4 millions, seulement 5,8 millions ont été consacrés directement à la recherche et au développement (tableau 1). Aucune entreprise de haute technologie ne pourrait se maintenir et rester compétitive en n'investissant pas davantage dans la recherche et le développement.

Tableau 1

Sommes consacrées au développement de l'éducation par le gouvernement du Québec par type d'activités intramuros et extramuros en 1991-1992*

Types d'activités	Intramuros	Extramuros	Total
Recherche et développement	1 515 \$	4 274 \$	5 789 \$
Activités scientifiques connexes	13 290 \$	18 318 \$	31 603 \$
Total	14 805 \$	22 592 \$	37 392 \$

* Les données présentées dans ce tableau ont été extraites du document intitulé *Activités scientifiques de l'administration du Québec, Résultats de l'enquête 1990-1991*, document préparé par Lorraine Saint-Jean et Jean-Denis Lajoie, Divisions des services des Sciences et de la Technologie, Statistique Canada, avril 1992.

Tableau 2

Pourcentage des fonds à la recherche en éducation dans les grandes universités francophones du Québec par rapport à ceux de toutes les disciplines pour l'année 1991-1992*

Université	Éducation	Toutes les disciplines	Pourcentage
Laval	2 955 475 \$	111 425 289 \$	2,6 %
Montréal	2 010 951 \$	137 977 250 \$	1,5 %
Sherbrooke	594 280 \$	31 602 596 \$	1,9 %
Université du Québec	2 839 360 \$	79 500 508 \$	3,6 %
Total	8 400 066 \$	360 505 643 \$	2,3 %

* Ces données proviennent d'un document fourni par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et a pour titre *Liste des montants des projets de recherche des universités du Québec pour les années 1985 à 1991-1992*.

Dans l'ensemble des constituantes de l'Université du Québec (UQ), en 1991-1992, les chercheurs en éducation ont obtenu en subventions de recherche, de toutes sources réunies, 2,8 millions de dollars, soit 3,6 % de la somme totale (79,5 millions) obtenue par l'ensemble des chercheurs de toutes disciplines (Université du Québec, 1992). Pourtant, près de 12 % de tous les étudiants qui fréquentent une constituante de l'Université du Québec sont inscrits dans des programmes de sciences de l'éducation d'après le Rapport annuel 1991-1992 de l'Université du Québec (1993). Il existe de toute évidence une disproportion importante entre la clientèle à former et les sommes consacrées à la recherche. Pour l'ensemble des universités francophones (Laval, Montréal, Sherbrooke et Université du Québec), c'est seulement 2,3 % de toutes les subventions qui vont à l'éducation pour l'année 1991-1992 (tableau 2).

Sur la base des données officielles, il apparaît donc que la recherche en éducation au Québec souffre de sous-financement. C'est ce qui fait dire aux auteurs de l'avis sur les conditions de réalisation des activités de recherche dans les facultés et les départe-

ments des sciences de l'éducation des universités québécoises (ADEREQ, 1992, p. 6) que «la recherche est aussi, de loin, l'activité la plus démunie de ressources parmi les trois composantes de la tâche du professeur». La situation ne semble pas vouloir s'améliorer.

La méthode de recherche

Les chercheurs en sciences de l'éducation comme les chercheurs en sciences humaines ont emprunté aux sciences de la nature leur approche et leur méthode de recherche, lesquelles prennent leur source dans le paradigme positiviste. Selon ce paradigme, le but premier de la science est de mettre en évidence les régularités qui sont supposément sous-jacentes à tout phénomène. Pour y parvenir, on décompose (analyse) les phénomènes en variables (dépendantes et indépendantes) et on cherche à établir des liens de causalité. L'expérimentation et la quantification sont les moyens privilégiés par les chercheurs qui adhèrent à cette façon de concevoir et de faire la science. Or, les limites de cette approche ont été mises en évidence par un grand nombre de chercheurs américains et québécois au cours des 20 dernières années. Au Québec, cette remise en question a atteint son point culminant au milieu des années quatre-vingt (Laferrière, 1984; Van der Maren, 1984). Les reproches qu'on adresse à cette approche scientifique sont essentiellement de trois ordres: 1) sa tendance au réductionnisme; 2) sa recherche de régularités à tout prix; 3) son incapacité à apporter des réponses adaptées aux problèmes rencontrés par les praticiens. Explicitons-les succinctement.

Cette approche de recherche ignore effectivement la grande complexité du comportement humain. Elle ne tient pas compte des intentions des sujets et du contexte dans lequel ils agissent. La dimension expérientielle est éliminée de ses objets d'études scientifiques (Laferrière, 1984). Le but premier de l'approche scientifique classique est de mettre en évidence des régularités ou des principes qui peuvent s'énoncer sous forme de lois. Or, il faut reconnaître que les régularités mises en évidence jusqu'à maintenant en sciences humaines sont peu nombreuses et lorsqu'il y en a, on constate que les variables n'agissent pas de façon isolée et linéaire, mais qu'elles interagissent entre elles. La causalité est alors qualifiée de mutuelle. Les recherches réalisées dans un contexte de laboratoire sont difficilement généralisables à un contexte classe, contexte dans lequel un ensemble de facteurs interviennent en même temps. En supposant qu'on parvienne à contrôler toutes les variables en présence, les résultats de la recherche ne sont pas pour autant généralisables à une situation classe, car la réalité aura été jusqu'à un certain point déformée. La méthode scientifique classique n'apparaît donc pas apte à fournir les réponses ou les connaissances nécessaires ou utiles à l'amélioration des pratiques éducatives.

Les limites de l'approche scientifique classique ont amené des chercheurs à questionner leur propre démarche de recherche et à réfléchir sur les fondements et

sur les moyens méthodologiques à développer ou à adapter pour faire évoluer leurs pratiques de recherche. Un nouveau paradigme est en émergence (Deblois, 1988; Lincoln, 1985), à savoir le paradigme naturaliste/constructiviste. Celui-ci est de plus en plus adopté et de nouvelles méthodologies, qui tiennent mieux compte des objets d'études particuliers aux sciences de l'éducation, se raffinent et s'imposent (Deslauriers, 1987). Les résultats de telles recherches (Turcotte, 1991), bien qu'ils soient encore peu nombreux, nous apparaissent prometteurs pour comprendre des phénomènes complexes.

Bien que l'absence d'une méthode de recherche propre aux sciences humaines en général et aux sciences de l'éducation en particulier ait retardé le développement d'une recherche davantage pertinente en science de l'éducation, les choses sont en train de changer. Prenons à témoin les nombreux colloques tenus au cours de la dernière décennie sur des thématiques reliées aux approches et aux méthodes de recherche en sciences humaines et en éducation.

L'éducation en tant que discipline

L'éducation n'a pas encore acquis les caractéristiques ni le statut d'une discipline, c'est-à-dire d'un domaine structuré du savoir ayant des méthodes et des fondements conceptuels qui lui sont propres (Legendre, 1988). L'éducation est encore considérée comme un champ d'études qui fait appel à diverses disciplines, telles la philosophie, l'histoire, la sociologie, la psychologie, etc. Les phénomènes ou les problèmes sont abordés le plus souvent dans une perspective monodisciplinaire. Cette situation est maintenue en bonne partie par le fait que les chercheurs sont, selon Trottier, davantage préoccupés de faire avancer leur discipline d'attache, celle dans laquelle ils ont reçu leur formation de base et à laquelle ils s'identifient en tout premier lieu et de laquelle ils recherchent leur reconnaissance sur le plan scientifique, plutôt que de contribuer à l'effort éducatif (Trottier, 1993). Cette situation serait due, selon Goodson, au fait que plusieurs chercheurs n'ont pas d'expérience en enseignement en milieu scolaire et qu'il existe entre chercheurs et praticiens une distance (même du mépris) qui teinte leur relation (Goodson, 1993). Il serait temps que les spécialistes des disciplines fondamentales réévaluent leurs rapports avec l'école et avec les praticiens et qu'ils réexaminent leurs contributions au développement d'une science de l'éducation.

Les choses sont susceptibles de changer dans un avenir rapproché. L'Université du Québec à Montréal, en association avec les autres constituantes générales du réseau, a développé et implanté un programme de doctorat en éducation qui vise justement à former des chercheurs capables d'aborder les phénomènes ou les problèmes éducatifs dans leur globalité et à partir de l'éclairage de plus d'une discipline (Séguin, 1992). Les problèmes sont étudiés sous leurs multiples facettes et à partir de plusieurs points de vue théoriques ou conceptuels. Ainsi, les divers apports

disciplinaires devraient s'intégrer et contribuer à la compréhension ou à la solution de problèmes réels vécus par les praticiens.

Il est encore trop tôt pour porter un jugement définitif sur une telle formation et évaluer ses impacts. Les résultats de ce type de recherches apparaissent pour le moins prometteurs; ils apportent des éclairages nouveaux sur des phénomènes identifiés depuis longtemps. On est donc en droit d'espérer que les nouvelles approches développées et les connaissances générées par de telles recherches puissent contribuer à développer une science de l'éducation.

La collaboration entre chercheurs et praticiens

Bien que les praticiens soient parfois invités à participer à des projets de recherche mis de l'avant par des chercheurs, ils ont rarement la possibilité de collaborer à chaque étape du processus de recherche, c'est-à-dire de la conceptualisation à la réalisation. Les praticiens sont le plus souvent considérés par les chercheurs comme des objets ou des sujets d'étude plutôt que comme des partenaires véritables. Par ailleurs, les praticiens qui réalisent des projets d'intervention s'allient rarement aux chercheurs universitaires. Aux dires de Dupuy-Walker, «la recherche en partenariat n'est guère valorisée par les uns et les autres et, en conséquence, peu de moyens sont accordés pour la réaliser» (Dupuy-Walker, 1993, p. 10). Cette situation a pour effet de maintenir une distance entre chercheurs et praticiens et, par le fait même, de ne pas favoriser la réalisation de recherches pertinentes.

Sur le plan des collaborations à développer entre praticiens et chercheurs en éducation, des pas ont toutefois été faits dans ce sens au cours des dernières années. Nous pensons en particulier aux six projets de formation des maîtres au préscolaire et au primaire réalisés en partenariat avec les milieux scolaires qu'a subventionnés le ministère de l'Éducation du Québec en 1990. L'avenir nous dira si ces expériences vont permettre le développement d'un véritable partenariat entre praticiens et formateurs-chercheurs.

Comme nous pouvons le constater, la recherche en éducation n'est pas encore parvenu à un état de développement satisfaisant au Québec. Toutefois, des progrès importants ont été réalisés sur divers plans. Nous faisons référence en particulier au développement des études de deuxième et de troisième cycles, à la formation d'une nouvelle génération de chercheurs, au renouveau épistémologique et méthodologique, et au partenariat qui est en voie de se développer entre formateurs-chercheurs et enseignants. En ce qui concerne les moyens financiers, la situation ne semble pas vouloir s'améliorer. On constate même une détérioration de la situation. Selon Crespo et Lessard (1989), le budget du FCAR aurait diminué de 8 % en dollars constants de 1984-1985 à 1987-1988. Cette tendance se poursuit puisqu'en 1991-1992, le Gouvernement du Québec a dépensé pour les activités scientifiques en

éducation 3 millions de moins qu'en 1990-1991, soit 37,4 contre 40,4 millions. Créer une tradition de recherche ne se fait pas du jour au lendemain. Il faut mettre en place des institutions de recherche, développer des programmes de subvention, former du personnel de recherche et créer des conditions favorables.

Propositions pour augmenter la pertinence de la recherche

Après avoir précisé en quoi et pourquoi la recherche en éducation se trouve dans l'état de développement qu'on lui connaît, il convient de suggérer des façons de faire qui soient susceptibles d'augmenter sa pertinence sociale. Car une recherche qui est pertinente, c'est-à-dire qui a, par exemple, des retombées significatives sur les pratiques éducatives et donc sur la formation des jeunes, a plus de chance d'être encouragée et d'être soutenue financièrement par les organismes publics. C'est dans cette perspective que nous formulons nos propositions. Chacune d'elles sera par la suite explicitée brièvement.

Avant de formuler nos propositions qui visent à rendre la recherche plus pertinente, il nous apparaît utile de préciser que la pertinence d'une recherche ne s'évalue pas nécessairement en fonction de ses retombées immédiates. Une recherche à caractère fondamental peut avoir tout autant, sinon plus, de retombées qu'une recherche appliquée ou qu'une recherche-action. La différence c'est que ses retombées se font sentir à moyen et à long terme plutôt qu'à court terme. Prenons comme exemple une recherche qui a pour objectif de vérifier l'impact d'un mode d'intervention pédagogique sur le développement cognitif des enfants handicapés par une déficience intellectuelle. Les résultats d'une telle recherche ne sont pas immédiatement applicables à court terme, compte tenu qu'il doit y avoir transfert de connaissances d'une situation expérimentale à une situation classe. Toutefois, les connaissances acquises par la recherche peuvent être utilisées pour la formation des futurs enseignants. Ceux-ci pourront développer des stratégies et du matériel pédagogiques appropriés. La pertinence d'une telle recherche ne fait pas de doute, même si c'est seulement quelques années plus tard qu'elle produira pleinement ses fruits. Revenons à nos propositions.

Partir d'un besoin ou d'un problème véritable «bien ressenti»

Toute recherche pour être vraiment pertinente doit partir d'un besoin ou d'un problème véritable, c'est-à-dire qui correspond à un manque ou à une difficulté que vivent des intervenants ou des acteurs en milieu scolaire ou éducatif. Pour cerner de façon précise le besoin qu'il veut combler ou le problème qu'il veut résoudre, le chercheur doit en avoir une connaissance intime et approfondie. Il arrive souvent que le chercheur, malgré une certaine expérience professionnelle acquise antérieurement ou avec le temps, par ses fonctions de professeur-chercheur, se soit éloigné

de la réalité quotidienne des praticiens et n'ait pas, par conséquent, une connaissance personnelle des problèmes vécus par les praticiens. Il se produit alors un décalage au profit d'une connaissance théorique du problème ou du domaine de recherche.

Pour parer à cette lacune, il doit s'adjoindre des personnes qui vivent le problème ou qui connaissent bien le besoin auquel il veut s'attaquer. Car, pour identifier et pour circonscrire avec justesse un besoin à combler ou un problème à résoudre, il est important que le chercheur en ait une connaissance approfondie et en ressente le bien-fondé. Sinon, le risque est élevé que la recherche passe à côté du véritable besoin ou problème et qu'en conséquence, la recherche n'ait que peu de retombées utiles.

Adopter une approche globale et interdisciplinaire

Afin d'augmenter l'applicabilité ou la généralisation des résultats de la recherche, il est impérieux, selon Germain (1991, p. 146), «d'étudier la réalité éducative dans sa globalité plutôt que dans la division de ses aspects». Aborder un objet dans sa globalité, c'est vouloir l'étudier dans sa complexité. Cela signifie qu'au lieu de disséquer son objet d'étude en variables considérées comme indépendantes les unes des autres, le chercheur prend en considération la totalité des facteurs en cause. Toutefois, compte tenu de ses limites et de la complexité du domaine, le chercheur doit délimiter son objet d'étude de façon à le rendre plus réaliste. Cette délimitation doit respecter le principe de la globalité, à savoir que ce nouvel objet de recherche constitue une totalité, certes plus petite, mais dont l'ensemble des éléments sont pris en compte. La façon de délimiter un objet d'étude est traitée au point suivant.

De plus, étant donné qu'une seule discipline ne peut rendre généralement compte de toute la complexité d'un objet, il est nécessaire de puiser à plusieurs sources disciplinaires. Les emprunts théoriques peuvent aller de la simple juxtaposition de concepts jusqu'à leur interpénétration (impliquant leur interaction réciproque) en passant par leur intégration, c'est-à-dire qui s'emboîtent les uns dans les autres sans interaction réciproque (Germain, 1991). À défaut d'avoir une formation multidisciplinaire, le chercheur doit faire appel à des spécialistes de formation différente. La recherche en équipe multidisciplinaire est de nature à favoriser l'interdisciplinarité.

Délimiter avec soin son objet d'étude

Dissocier les phénomènes sociaux et humains constitue une opération risquée. En décomposant un phénomène en variables et en vérifiant les effets de l'une d'elles sur une autre tout en maintenant constantes les autres variables, le chercheur peut déformer la réalité et par conséquent la rendre inintelligible. Par ailleurs en voulant prendre en compte un trop grand nombre de dimensions ou de facteurs à la fois,

l'objet d'étude peut devenir insaisissable à cause de sa trop grande complexité. Il revient donc au chercheur de délimiter avec soin son objet d'étude. Comment y parvenir?

Le chercheur peut utiliser deux balises pour délimiter son objet de recherche. La première concerne le problème à résoudre ou le besoin à combler. Le chercheur ne doit jamais perdre de vue le problème auquel il veut apporter une réponse ou le besoin qu'il veut combler. Pour y parvenir, il doit se demander quelles sont les dimensions dont il doit absolument tenir compte. La seconde concerne le nombre de dimensions qu'il est en mesure de prendre en compte. Si le chercheur a beaucoup de moyens, il peut prendre en compte plusieurs dimensions à la fois, sinon il est préférable qu'il ne s'en tienne qu'aux plus importantes ou essentielles. S'il en est incapable, il est préférable qu'il réduise ses ambitions ou qu'il modifie ses objectifs de recherche. Ce qui importe avant tout, c'est qu'il soit conscient des dissociations qu'il fait et, par conséquent, des effets possibles de ceux-ci sur les résultats de sa recherche.

Impliquer les praticiens dans le processus de recherche

Pour que la recherche favorise des retombées concrètes et utiles dans le milieu scolaire, il est important d'impliquer les praticiens dans le processus de recherche, à savoir dans le processus de la définition du problème à l'élaboration de solutions qui conviennent à la situation problématique ou, tout au moins, de soumettre à leur critique les solutions envisagées. Ceux-ci sont en mesure d'indiquer au chercheur ce qui convient le mieux de faire ou de ne pas faire et comment le faire. Leurs suggestions et commentaires peuvent permettre grandement la mise au point de solutions appropriées. La collaboration entre chercheurs et praticiens peut s'avérer bénéfique, voire indispensable, pour que la recherche puisse générer des retombées concrètes et utiles dans le milieu scolaire.

À cette fin, il y aurait lieu de mettre en place des mécanismes qui favorisent le développement et le maintien de collaborations soutenues entre chercheurs et praticiens. Deux expériences de collaboration, une en France et une autre aux États-Unis, nous apparaissent particulièrement intéressantes et sont de nature à nous inspirer. La première concerne les modes de collaboration qui existent entre des chercheurs de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) à Paris et des enseignants de différents niveaux scolaires. Ces derniers sont dégagés d'une partie de leur tâche d'enseignement pour participer, en collaboration avec des chercheurs de l'Institut, à l'élaboration et à la réalisation de projets de recherche pédagogique de longue durée dans des écoles. La seconde expérience est présentement en cours à l'Université du Michigan (Thompson, 1993). Elle vise à développer de nouveaux modes de collaboration entre des chercheurs universitaires et des enseignants des niveaux primaire et secondaire en vue d'améliorer à la fois la formation des

futurs enseignants et le fonctionnement des écoles par la mise sur pied d'écoles dites de développement professionnel (PDS – Professional Development School). D'une part, les enseignants font profiter les futurs maîtres de leur expérience et, d'autre part, les chercheurs universitaires apportent leur expertise aux écoles en vue de les aider à résoudre les problèmes auxquels elles sont confrontées.

S'engager dans le processus de changement

Lorsqu'une recherche vise à comprendre un phénomène ou un processus de transformation des pratiques pédagogiques, il est nécessaire que le chercheur s'engage personnellement dans la démarche de recherche. Il ne peut se limiter à un rôle d'observateur objectif et distant. Pour saisir de l'intérieur ce qui s'y passe ou ce qui s'y vit, le chercheur doit effectivement entretenir des rapports continus et étroits avec les personnes qui vivent le phénomène à l'étude et doit s'engager personnellement dans la démarche de transformation. Tout en fournissant son expertise et tout en accompagnant les intervenants dans leur démarche, il devient en quelque sorte un témoin intime et privilégié de ce qui se passe et, par le fait même, en bonne position pour comprendre le phénomène ou le processus de transformation à l'étude. La réussite du processus de transformation et sa compréhension sont largement fonction de son engagement.

Bien que le chercheur doive être entièrement réceptif à ce qui se passe et à ce qui se vit dans sa démarche de recherche, il ne doit pas pour autant se laisser submerger par ses émotions, ses impressions et ses perceptions. Il doit demeurer capable d'objectivation, c'est-à-dire capable de prendre un certain recul par rapport aux événements auxquels il aura participé et par rapport aux personnes auprès desquelles il s'est engagé. Pour y parvenir, il devra se donner des outils valides de cueillette des données et devra entreprendre une démarche d'analyse rigoureuse. Sinon, toute connaissance scientifique sera difficilement possible.

Adopter une méthodologie rigoureuse, mais souple

Toute recherche qui vise à transformer les pratiques doit se doter d'une méthodologie rigoureuse, mais souple. Le plan de recherche doit spécifier le contexte de la recherche, les stratégies d'intervention ou de changement, le type d'échantillon, les outils de cueillette des données et la démarche d'analyse envisagée, tout en permettant des ajustements ou des ajouts possibles en cours de route. Dans de telles recherches, il est impossible de tout prévoir, la stratégie de recherche doit laisser de la place à l'imprévu et à l'émergence. La souplesse ne s'oppose pas nécessairement à la rigueur.

Assurer le transfert ou l'application des connaissances

Le transfert ou l'application des connaissances générées par la recherche ne va pas de soi. Le chercheur doit voir à ce que les nouvelles connaissances puissent être utilisées ou appliquées dans d'autres situations, sinon la recherche n'aura que peu d'impact et, par conséquent, elle sera peu pertinente. Comment assurer le transfert ou l'application des connaissances produites par la recherche en milieu scolaire?

Beaucoup de résultats de recherche ne sont pas utilisés parce qu'il existe un pas trop grand entre une connaissance et ses applications. Ce pas doit être assuré par le chercheur. Si une recherche a permis, par exemple, de vérifier la valeur d'un nouveau moyen d'enseignement ou d'une nouvelle approche didactique, il est du devoir du chercheur de s'assurer de son applicabilité en situation réelle. C'est une étape qui est souvent négligée et qui fait que la recherche n'a pas toujours les retombées qu'elle pourrait et devrait avoir.

Une autre façon d'assurer le transfert des connaissances, c'est d'impliquer les praticiens dans le processus de recherche. On constate généralement que lorsqu'ils font partie du processus de recherche, ils ont tendance à transformer leurs conceptions et leurs modes d'action. Lorsqu'ils se sont approprié de nouveaux savoirs et savoir-faire, ils peuvent devenir des agents de changement dans leur milieu respectif. Ainsi, par l'action des praticiens, la recherche peut avoir des retombées importantes au cours des années.

Assurer la vulgarisation des connaissances

Les chercheurs, s'ils veulent être reconnus par la communauté scientifique, sont tenus de publier les résultats de leurs travaux dans des revues scientifiques et de présenter des communications lors de colloques, de congrès ou autres. Par ailleurs, rien ne les oblige à les vulgariser. C'est un travail exigeant qui ne leur procure que peu de bénéfices. C'est ce qui explique sans doute qu'il se fait peu de vulgarisation scientifique.

Pourtant, la vulgarisation des connaissances est une tâche nécessaire à laquelle doivent s'adonner les chercheurs s'ils veulent que les résultats de leurs travaux aient davantage de retombées. Les moyens à privilégier sont, à notre avis, les colloques régionaux, les journées pédagogiques, les congrès des associations professionnelles et les textes à large diffusion.

Changer sa conception de la réalité et de la science

Les chercheurs en éducation doivent adopter un nouveau paradigme (Lincoln, 1985), c'est-à-dire une façon nouvelle de concevoir la réalité et de faire de la science. Voici quelques-uns des changements à effectuer.

- 1) Au lieu de concevoir la réalité comme étant simple, tangible et divisible en variables dépendantes et indépendantes, il faut la concevoir comme étant multiple, construite et globale.
- 2) Au lieu de chercher à mettre en évidence les régularités ou les lois sous-jacentes à un phénomène, il faut plutôt chercher à comprendre l'interaction des facteurs impliqués dans les processus.
- 3) Au lieu d'expliquer toute action comme l'effet d'une cause, il faut plutôt l'expliquer par l'interaction de plusieurs facteurs, événements ou processus.
- 4) Au lieu de considérer la connaissance comme totalement objective, il est préférable de la considérer comme le produit d'un humain et, par conséquent, porteuse d'idéologie et empreinte de valeurs sociales et culturelles.
- 5) Au lieu de considérer le chercheur comme un observateur neutre et objectif, il faut le considérer comme un observateur actif et subjectif qui donne aux actions observées leurs significations actuelles.
- 6) Au lieu de chercher à évacuer les valeurs du chercheur, il est préférable de reconnaître qu'elles jouent un rôle dans les choix qu'il fait (objet d'étude, paradigme, cadre théorique, etc.).

Ces changements paradigmatiques devraient entraîner des répercussions importantes non seulement sur la nature des recherches, mais également sur leurs résultats, et, par voie de conséquence, sur notre système d'éducation. De telles transformations sont amorcées. Leurs impacts devraient se faire sentir au cours des prochaines années.

Développer de nouveaux modes de collaboration avec les praticiens

Pour que de nouveaux modes de collaboration puissent s'instaurer entre chercheurs et praticiens, il y a des mentalités à transformer et des modalités de partenariat à développer. Il ne suffit pas que les chercheurs s'engagent dans des problématiques provenant du milieu scolaire, il faut que les praticiens s'ouvrent aux expériences de recherche et les accueillent avec enthousiasme dans leur milieu d'intervention. En ce qui concerne les modalités de coopération à développer, nous pourrions nous inspirer de celles expérimentées en France et aux États-Unis et que nous avons évoquées plus haut. De tels modes de collaboration sont exigeants à la fois pour les praticiens et pour les chercheurs. C'est pourtant la voie qu'il faut emprunter si on veut augmenter la pertinence de la recherche en éducation. Nous n'avons guère le choix!

Pour soutenir cette forme de collaboration entre chercheurs et praticiens, un nouveau fonds de subvention à la recherche devrait être créé. C'est une condition nécessaire au développement d'une recherche axée davantage sur les besoins et sur les problèmes du milieu.

RÉFÉRENCES

- ADEREQ (1992). *Avis sur les conditions de réalisation des activités de recherche dans les facultés et départements des sciences de l'éducation des universités québécoises*. Avis n° 1991-92-6 élaboré par le comité aviseur de la recherche de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche sous la présidence du professeur Yvon Bouchard. Rimouski: Université du Québec à Rimouski.
- Atkinson, R. C. et Jackson, G. B. (éd.) (1992). *Research and education reform*. Washington, DC: National Academy Press.
- Baby, A. (1993). Educational Research in Quebec. *Alberta Journal of Educational Research*, XXXIX(1), 7-21.
- Conseil des universités (1986). *Bilan du secteur de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Crespo, M. et Lessard, C. (1989). *La recherche en éducation au Québec: politiques de développement et impact*. Communication présentée à l'Association française d'éducation comparée, Sèvres, France.
- Deblois, C. (1988). L'administration scolaire et le défi paradigmatique. *Les cahiers du LABRAPS*, 4. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Deslauriers, J. P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Dupuy-Walker, L. (1993). *La recherche en collaboration: problématique et financement*. Rapport du Comité de travail sur la recherche en éducation aux membres de la Table de coordination Éducation-Universités. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII(1), 142-152.
- Goodson, I. (1993). *Un pacte avec le diable ou des éléments de réflexion à l'intention des formateurs de maîtres*. Conférence d'ouverture du 3^e colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres «L'université et le milieu scolaire: partenaires en formation des maîtres», Université McGill, Montréal, Québec.
- Gouvernement du Québec (1993). *Liste des montants des projets de recherche des universités du Québec pour les années 1985 à 1991-1992*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- Kaestle, C. F. (1993). The awful reputation of educational research. *Educational Researcher*, 22(1), 23-31.
- Laferrière, T. (1984). Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative «existentielle-phénoménologique» (Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation). *Repère, essai en éducation*, 5, 111-120.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Larousse.
- Lincoln, Y. S. (éd.) (1985). *Organizational theory and inquiry. The paradigm revolution*. Beverly Hill, CA: Sage Publications.
- Gouvernement du Canada (1993). *Activités scientifiques de l'administration du Québec. Résultats de l'enquête 1990-1991*. Ottawa: Division des services, sciences et de la technologie.
- Papillon, S., Rousseau, R., Tremblay, Y. et Potvin, P. (1987). Les orientations de la recherche en éducation dans les constituantes de l'Université du Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, XIII(1), 51-83.
- Séguin, S. (1992). *Rapport d'évaluation et d'évolution-bilan (1986-1991)*, présenté au Conseil des universités par le sous-comité d'admission et d'évaluation, Doctorat en éducation offert par l'UQAM en association avec l'UQAC, l'UQAH, l'UQAR, l'UQAT et l'UQTR. Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Thompson, C. L. (1993). La «Professional Development School»: un nouveau type d'établissement pour encadrer la formation pratique des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, *XXIX*(1), 233-243.
- Trottier, C. (à paraître). *La recherche en éducation comme source de changement: limites, possibilités et obstacles*. Communication présentée au Colloque du Doctorat en éducation (1993), Université du Québec à Hull, Québec (à paraître dans les Actes du colloque).
- Turcotte, D. (1991). *La participation des enseignants du secondaire à l'encadrement des élèves comme modalité de réduction de l'inadaptation scolaire: une analyse stratégique*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal (en collaboration avec l'Université du Québec à Chicoutimi), Montréal, Québec.
- Université du Québec (1992). *Inventaire de la recherche subventionnée et commanditée 1991-1992*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Université du Québec (1993). *Rapport annuel de l'Université du Québec et des établissements du réseau 1991-1992*. Québec: Bureau des relations publiques et de l'information de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J. M. (1984). Introduction au colloque: Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation (Les alternatives aux plans expérimentaux dans la mise à l'épreuve d'hypothèses en éducation). *Repère, essai en éducation*, *5*, 11-14.
- Van der Maren, J. M. (1985). Stratégie pour la pertinence sociale de la recherche en éducation. In *Actes du colloque «Objets et méthodologies en recherche qualitative»* (p. 65-68), tenu en novembre 1984. Université de Montréal: Faculté des sciences de l'éducation.
- Van der Maren, J. M. (1988). *Propositions pour une recherche au bénéfice de l'éducation*. Rapport d'année sabbatique, non publié. Montréal: CIRADE, Université du Québec à Montréal.